

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

ŠKOLSKÁ INTEGRACE THE EDUCATIONAL INTEGRATION

Bakalářská práce: 12-FP-KSS-1005

Autor:

Gabriela EICHLEROVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Konzultant:

Počet:

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
58	7	0	11	39	1 + 1 CD

V Liberci dne:

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Gabriela Eichlerová**
Osobní číslo: **P10000035**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Školská integrace**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce:

Zmapovat oblast školské integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol. Porovnat speciálně pedagogické vzdělání učitelů na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a porovnat množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a zjistit, jaké je mezi nimi zastoupení chlapců a dívek. Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- LECHTA, V., ed., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MERTIN, V., 1995. Individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-4.
- MICHALÍK, J., 2002. Škola pro všechny, aneb, Integrace je když... Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj., 2006. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTA, M., aj., 2003. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.
- VÍTKOVÁ, M., aj., 1998. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

1. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Školská integrace
Jméno a příjmení autora: Gabriela Eichlerová
Osobní číslo: P10000035

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

.....

Poděkování

Tímto děkuji vedoucímu mé bakalářské práce, panu Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D., za vstřícnost, cenné rady a odborná stanoviska při tvorbě bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Školská integrace

Jméno a příjmení autora: Gabriela Eichlerová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2012/2013

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá školskou integrací. Cílem bakalářské práce je zmapovat oblast školské integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol. Porovnat speciálně pedagogické vzdělání učitelů na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a porovnat množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a zjistit, jaké je mezi nimi zastoupení chlapců a dívek. Na počátku teoretické části práce je vymezen pojem školská integrace a žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je porovnána úroveň školské integrace v České republice a v zahraničí. Integraci žáků s těmi druhy postižení, která jsou v běžných základních školách nejvíce zastoupena, je pozornost věnována v samostatné kapitole. Následující kapitoly pojednávají o individuálním vzdělávacím plánu, péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a speciálně pedagogickém poradenství. Průzkum představený v empirické části bakalářské práce byl realizován prostřednictvím metody dotazníku. Zkoumaný vzorek tvořili učitelé a žáci 11 běžných základních škol v regionu Česká Lípa. Výsledky práce ukázaly, že podmínky pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou na sledovaných běžných základních školách různé. Bylo zjištěno, že neexistuje přímá souvislost mezi počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a počtem učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním či mírou využívání podpůrných opatření. Ve 4 z 11 škol zahrnutých do průzkumu nepůsobí žádný učitel se speciálně pedagogickým vzděláním, přičemž se tyto školy nachází ve městech se 4 000 nebo méně obyvateli. U ostatních škol jsme nezaznamenali, že by velikost města hrála ve vztahu k počtu učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním (příp. k počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či míře využívání podpůrných opatření) podstatnější roli.

Klíčová slova: individuální vzdělávací plán, integrace, postižení, speciální vzdělávací potřeby, základní škola, žák

Title of the bachelor thesis: The Educational Integration

Author: Gabriela Eichlerová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2012/2013

Supervizor: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Summary:

The bachelor thesis concentrates on educational integration. Its goals are: to map the area of educational integration of pupils with special education needs on ordinary primary and secondary schools; to compare education of ordinary primary and secondary school teachers in special pedagogy; to compare number of pupils with special education needs on ordinary primary and secondary schools and to determine ratio of boys and girls. In the introductory part educational integration and a pupil with special education needs terms are defined. Then the thesis compares educational integration level in the Czech Republic and in foreign countries. Integration of pupils with most common disabilities in ordinary primary and secondary schools is described in a separate chapter. Following chapters deal about an individual education plan, treatment of pupils with special education needs and about special pedagogical advisory. The survey presented in the empirical part of the thesis has been realized through questionnaire data collection method. The sample was constituted by teachers and pupils from eleven ordinary primary and secondary schools in the Česká Lípa region. The results showed that the conditions for integration of pupils with special education needs varies between the selected schools. The survey proved there is no direct connection between the number of pupils with special education needs and the number of teachers with special pedagogical education or a degree of supportive measures used. In four out of eleven schools included in the survey there is no teacher with special pedagogical education. All the four schools are located in towns with less than four thousand inhabitants. Regarding other schools we found no significant correlation between the size of a town and the number of teachers with special pedagogical education (or the number of pupils with special education needs or the degree of supportive measures used).

Key words: individual education plan, integration, disability, special education needs, primary and secondary school, pupil

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Školská integrace.....	11
1.1 Speciální pedagogika a školská integrace.....	11
1.2 Integrace.....	12
1.3 Školská integrace.....	13
1.4 Formy školské integrace.....	13
1.5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
1.5.1 Vstup dítěte do školy.....	15
2 Školská integrace v České republice a v zahraničí.....	16
2.1 Školská integrace v České republice.....	16
2.2 Školská integrace v zahraničí.....	17
2.2.1 Rakousko.....	17
2.2.2 Anglie.....	18
2.2.3 Francie.....	18
3 Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	19
3.1 Žáci se specifickými poruchami učení.....	19
3.2 Žáci se specifickými poruchami chování.....	20
3.3 Žáci s mentální retardací.....	21
3.4 Žáci s tělesným postižením.....	21
3.5 Žáci se zrakovým postižením.....	22
3.6 Žáci se sluchovým postižením.....	23
3.7 Žáci s autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami.....	24
3.8 Žáci s narušenou komunikační schopností.....	24
3.9 Nadaní žáci.....	26
4 Individuální vzdělávací plán.....	27
4.1 Individuální vzdělávací plán v zahraničí.....	29
5 Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	31
5.1 Diagnostika.....	31
5.2 Nápravné metody speciální pedagogiky.....	31
5.3 Podpůrná opatření při speciálním vzdělávání.....	32

6 Speciálně pedagogické poradenství.....	33
EMPIRICKÁ ČÁST.....	34
7 Cíl bakalářské práce.....	34
7.1 Formulované hypotézy.....	34
8 Použitá metoda.....	35
9 Popis zkoumaného vzorku.....	35
10 Výsledky průzkumu.....	38
10.1 Vyhodnocování položek dotazníku.....	38
10.2 Ověření platnosti hypotéz.....	50
ZÁVĚR.....	52
NÁVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	53
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy. Téma bylo zvoleno s ohledem na aktuálnost problematiky a autorčiny zkušenosti získané při práci asistentky pedagoga v běžné základní škole.

Cílem bakalářské práce je zmapovat oblast školské integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol. Porovnat speciálně pedagogické vzdělání učitelů na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a porovnat množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a zjistit, jaké je mezi nimi zastoupení chlapců a dívek.

Pro získání dat potřebných pro ověření hypotéz byla použita kvantitativní strategie sběru dat prostřednictvím metody dotazování a techniky dotazníku. Na této metodě a technice je založen průzkum, jehož výsledky jsou přiblíženy v empirické části bakalářské práce.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se přes vymezení pojmu „speciální pedagogika“ a s ní souvisejícího pojmu „integrace“ dostáváme k definování stěžejního pojmu „školská integrace“. Uvádíme formy školské integrace. Zabýváme se vymezením pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Popisujeme úroveň školské integrace u nás a v zahraničí. Další kapitoly pojednávají o školské integraci žáků s ohledem na typ jejich postižení či znevýhodnění. Pozornost je věnována především žákům s těmi druhy postižení, znevýhodnění, kteří se v běžných základních školách vzdělávají nejčastěji. Dále se věnujeme individuálnímu vzdělávacímu plánu, péči o tyto žáky a speciálně pedagogickému poradenství. V empirické části přinášíme výsledky průzkumu, který probíhal na Českolipsku.

Práce je určena všem, kteří se zajímají o proces integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Teoretická část práce může sloužit zejména pedagogům nebo asistentům pedagoga, kteří ve svých třídách vzdělávají žáky s nějakým postižením či znevýhodněním, jako stručné a snad i výstižné pojednání o školské integraci. Empirická část práce sestávající z průzkumu, jenž porovnává podmínky integrace na běžných základních školách, může svými závěry posloužit výše jmenovaným pedagogickým pracovníkům k dokreslení teoretických poznatků, speciálním pedagogům k přiblížení současného stavu integrace na běžných základních školách. Studenti speciální pedagogiky mohou empirická data z průzkumu využít jako podklad k dalšímu bádání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školská integrace

1.1 Speciální pedagogika a školská integrace

Definice speciální pedagogiky bylo vyřčeno mnoho. Posoudit která z nich nejlépe vystihuje tuto oblast vědy je úkol nelehký, neboť toto posouzení je zatížené subjektivitou stejně tak, jako samotné definice jednotlivých odborníků z oblasti speciální pedagogiky. Pro porovnání uvádíme následující definice: Speciální pedagogika v užším slova smyslu je podle Renotierové „vědní disciplína, která se zabývá zákonitostmi rozvoje, výchovy, vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské začlenění postižených jedinců“ (Renotierová 2006b, s. 13). Novotná chápe speciální pedagogiku jako „pedagogický obor, který sleduje komplexní rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické i sociální“ (Novotná, Kremličková 1997, s. 7). Podle našeho názoru je v obou definicích nedostatečně vymezen předmět péče speciální pedagogiky. Renotierová hovoří obecně o jedinci, Novotná konkrétně o dítěti.

Předmětem speciální pedagogiky, jak z výše uvedených definic vyplývá, jsou tedy jedinci s postižením nebo znevýhodněním, resp. jedinci se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. V oblasti vzdělávání se pak jedná o děti, žáky nebo studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, o nichž se ve školském zákoně hovoří jako o dětech, žácích a studentech se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Speciální potřeby obecně, biologické, psychologické vzdělávací nebo sociální, mnohdy nevykazují jen děti, žáci a studenti s nějakým postižením nebo znevýhodněním, ale i jiné věkové kategorie, což dokládá existence speciální andragogiky, která pečuje o osoby s postižením v období dospělosti, a speciální gerontogiky, která svou péčí směřuje k osobám s postižením v období stáří (Renotierová 2006b, s. 13). Znamená to tedy, že v současnosti jsou předmětem péče speciální pedagogiky jedinci s postižením nebo znevýhodněním všech věkových kategorií.

Cílem speciální pedagogiky je dosažení pokud možno co nejvyšších kvalit osobnosti, všestranný rozvoj a uplatnění v životě. Velmi důležité je dosažení partnerství mezi jedinci

s postižením a bez postižení. Speciální pedagogika se výše uvedených cílů snaží dosáhnout prostřednictvím integrace a inkluze.

1.2 Integrace

Integraci v oblasti speciální pedagogiky rozumíme proces vedoucí k překonání nepřírozené segregace osob s postižením od světa osob bez postižení, který má své velké možnosti ale i limity, míní Švarcová. Stejná autorka zdůrazňuje nezbytnost individuálního přístupu ke každému člověku a odpovědnost při zvažování, co je pro každého v rámci integrace přínosem a co by mu mohlo naopak uškodit (Švarcová 2003, s. 116–118).

Zelinková (2007, s. 16) popisuje integraci slovy Jesenského jako společný život handicapovaných a ostatní populace, přičemž upozorňuje, že záměrem není splynutí obou skupin ani pouhé přizpůsobení lidí s handicapem, protože takový stav možný není. Cílem zůstává vzájemné soužití a respekt, současně s maximálním rozvojem osobnosti.

S touto myšlenkou se ztotožňuje Michalík (2002, s. 4), který si klade otázku: Komu je prospěšné vzdělávání dětí intaktních s dětmi postiženými? Následně odpovídá, že integrace je tu především pro děti s postižením. Ovšem mluvíme-li o integraci školské, nesmí jít o pouhé „vhození“ dítěte s handicapem do běžného proudu vzdělávání.

Integrace, včetně té školské, která je antonymem segregace, je založena mj. na nediskriminaci, kterou zabezpečuje tělesně nebo duševně nezpůsobilým dětem Úmluva o právech dítěte, pro jejíž účely se dítětem rozumí osoba mladší osmnácti let (Úmluva o právech dítěte, část 1, čl. 1, čl. 2, odst. 1). Nediskriminaci tělesně nebo duševně nezpůsobilým osobám starším osmnácti let (ale i mladším osmnácti let), zabezpečuje Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky (Listina základních práv a svobod, hl. 1., čl. 3, odst. 1), podle Michalíka (2006a, s. 37) jen za předpokladu, že se v ní jiným postavením míní zdravotní postižení, které jinak není ve výčtu titulů vylučujících diskriminaci přímo uvedeno.

1.3 Školská integrace

Jak jsme se již zmínili, pojmem integrace rozumíme začleňování osob s postižením mezi běžnou populací. V oblasti vzdělávání se jedná o plné začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol (Renotířová 2006b, s. 23), a to takovým způsobem, aby z integrace měl prospěch samotný integrovaný žák i třídní kolektiv. Nelze se ale domnívat, že integrace splní cíl v okamžiku, kdy se žák s postižením adaptuje úrovni žáků intaktních. Adaptace není cílem integrace.

V našich směrech datujeme počátek integrace osob se speciálními vzdělávacími potřebami na začátek devadesátých let dvacátého století. Ještě dnes se ale u některých lidí objevují pochybnosti o přínosu integrace pro majoritu. Michalík tento jev komentuje s ohledem na školskou integraci následovně: pokud totiž stále ještě ve školách převládá memorování a žáci neznají skupinovou výuku, pak integrace neobohacuje nikoho. Autor mluví i o dalším nedostatku našeho školství, tedy o absenci svobodné výchovy a postrádá respekt k minoritám (Michalík 2002, s. 4–7).

1.4 Formy školské integrace

Žáci se zdravotním postižením mohou být v běžné základní škole vzdělávání formou skupinové integrace, tzn. ve třídě, oddělení nebo studijní skupině pro žáky se zdravotním postižením, nebo formou individuální integrace, tzn. v běžné třídě (Vyhláška 73/2005 Sb., § 3, odst. 1–3).

Skupinová integrace

Skupinovou integrací se pro účely této bakalářské práce rozumí vzdělávání žáků ve speciální nebo specializované třídě v běžné základní škole.

Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině pro žáky se zdravotním postižením se může vzdělávat šest až čtrnáct žáků se zdravotním postižením nebo čtyři až šest žáků s těžkým zdravotním postižením. Přesný počet těchto žáků se stanoví s ohledem na věk a rozsah speciálních vzdělávacích potřeb těch kterých žáků (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 10, odst. 1). Výjimečně mohou být do těchto tříd, oddělení nebo studijních skupin zařazeni žáci se zdravotním či sociálním znevýhodněním na dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání tohoto znevýhodnění (Vyhláška 147/2011 Sb., § 3, odst. 5, písm. a, b), přičemž jejich počet nesmí

přesáhnout 25 % nejvyššího určeného počtu žáků (viz výše). Ve třídách a studijních skupinách pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou výchovně vzdělávací činnost zabezpečovat souběžně tři pedagogičtí pracovníci, z nichž minimálně jeden je asistent pedagoga (Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 8, odst. 6).

Individuální integrace

Individuální integrací se pro účely této bakalářské práce rozumí vzdělávání žáků v běžné třídě základní školy.

V běžné třídě je maximální počet žáků stanoven na třicet (bez ohledu na to, zda se jedná o první či o druhý stupeň) a minimální počet žáků na sedmnáct žáků v průměru na jednu třídu (vyjma škol tvořených jednou, dvěma, třemi nebo čtyřmi a více třídami prvního stupně) (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 4, odst. 1–5, 7). Školy však mohou za určitých podmínek žádat zřizovatele o výjimku z nejnižšího stanoveného počtu žáků ve třídě a do čtyř žáků z nejvyššího stanoveného počtu žáků ve třídě (Zákon č. 49/2009 Sb., § 23, odst. 4, 5). V běžné třídě lze individuálně integrovat maximálně pět žáků se zdravotním postižením. Příp. menší počet těchto žáků se stanoví s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb těch kterých žáků (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 10, odst. 4).

Z praxe a ze zkušeností mnohých pedagogů můžeme potvrdit, že je-li žák se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě správně veden a dostává-li se mu kvalitní podpory, vykazuje v mnoha případech lepší výsledky a bývá motivován více než ve třídě speciální nebo specializované. Uvědomujeme si, že tyto třídy běžných základních škol nepředstavují segregaci v pravém slova smyslu, přesto si dovoluujeme tvrdit, že jistou míru segregace zahrnují. I tyto třídy smysl mají, podle našeho názoru by však ve většině případů byl ideální stav individuální integrace.

1.5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Existuje celá řada problémů, které žáka limitují ve školní výuce a vyžadují speciální přístup. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme žáka se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním.

Do okruhu zdravotního postižení řadíme mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, dále vady řeči, autismus, kombinované postižení a specifické poruchy učení a chování.

Mezi zdravotně znevýhodněné patří jedinci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování.

Sociálním znevýhodněním máme na mysli nízký sociokulturní status rodiny, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu a postavení azylanta nebo uprchlíka (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1–4).

Zvláštní kategorií je skupina žáků nadaných, kteří rovněž mají speciální vzdělávací potřeby, ale se kterými se mnohdy u nás požadovaným způsobem nepracuje.

Kritikem této kategorizace, která vychází ze směrnice MŠMT z července 2002, je docent Michalík, který se domnívá, že toto členění má dva důvody. Prvním z nich je neschopnost ministerstva definovat lépe speciální vzdělávací potřeby, potažmo lépe určit jednotlivá zdravotní postižení. Ve druhém případě se podle Michalíka za citovanou kategorizací může skrývat myšlenka, že žák s postižením patří do speciální školy, do integrovaného vzdělávání je zařazen jaksí navíc (Michalík 2006b, s. 121).

Vzhledem k tomu, že se obecně používá výše zmiňované členění speciálních vzdělávacích potřeb, především proto, že je uvedeno ve školském zákoně, budeme z něj nadále vycházet.

V následujícím textu se budeme podrobněji věnovat žákům s těmi druhy postižení, kteří jsou integrováni do běžných základních škol nejčastěji.

1.5.1 Vstup dítěte do školy

Aby dítě bylo ve škole úspěšné, musí být připraveno na počátek vzdělávání, a to fyzicky, psychicky i sociálně. Tyto požadavky shrnujeme pod termín školní zralost. Školně zralé je podle Vágnerové takové dítě, které snese zátěž povinnosti pracovat, má rozvinuty potřebné předpoklady k počáteční výuce, je schopné uvažovat konkrétním logickým způsobem, má dostatečné verbální předpoklady, je motivováno k učení a chápe povinnosti spojené s rolí žáka (Vágnerová 2005, s. 121, 122). Školní zralost úzce souvisí se zralostí centrální nervové soustavy, která umožňuje dítěti zvládat přiměřenou zátěž, zajišťuje soustředění a emoční stabilitu.

Zelinková (2007, s. 111) navíc rozlišuje školní připravenost, která prozrazuje úroveň schopností, vlivu prostředí a výchovy. Školní připravenost nesouvisí s úrovní biologického zdraví.

Dalším rizikovým faktorem může být nízký sociální status rodiny včetně nepodnětného prostředí.

V tomto okamžiku si dovolíme kritizovat formu zápisů do prvních ročníků základních škol. Domníváme se, že za pár minut, během kterých pedagog dítě testuje, není v některých případech možné zcela jednoznačně rozhodnout, zda je či není dítě připravené na vstup do školy. Forma zápisů se nám do jisté míry jeví jako pouhá formalita, která ale může mít pro dítě v budoucnu velmi nepříjemné následky. A právě tato formalita je často pro mnohé rodiče jediným vodítkem, zda dítě do vzdělávání pustit nyní nebo později. Ve výhodě jsou rodiče, kteří s dítětem navštíví školu, kde má svou pozici speciální pedagog. Bohužel takových škol není mnoho, i když při současném počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by místo mělo být systémově zařazené na každé škole, a to nejen kvůli zápisům do prvních ročníků.

2 Školská integrace v České republice a v zahraničí

2.1 Školská integrace v České republice

Školská integrace je dlouhodobým procesem, který se u nás začal výrazněji projevovat po listopadu 1989 a byl provázen značnou medializací. Situaci v té době popisuje Sýkorová (Sýkorová in Vítková 1998, s. 9): speciálnímu školství, které bylo na vysoké úrovni, se velmi těžko odolávalo. Argumentem proti integraci byla vynikající úroveň odborníků ve speciálním školství. Především před rokem 1989 docházelo k situacím, kdy byla jistá skupina dětí vyčleňována ze vzdělávání a ve speciálních školách se objevovaly i děti, které tam nepatřily. V té době se běžného základního vzdělávání účastnilo minimum dětí s postižením a k tomu ještě bez jakékoliv podpory. Integrace po roce 1989 s sebou přináší mimo jiné i problém nedostatečné speciálně pedagogické kvalifikace pedagogů běžných základních škol, kteří si s nárůstem žáků s postižením nevěděli často rady.

2.2 Školská integrace v zahraničí

Školská integrace v zahraničí má velmi rozdílnou úroveň. Quentin uvádí, že v některých zemích žáky s určitým typem postižení ze škol vylučují a vnímají je jako nevzdělavatelné (Quentin, aj. 1997, s. 43). Někde žák potřebuje k tomu, aby mohl být zařazen do speciálního školství, přidělení kategorii postižení, nálepku. V některých zemích ale tvrdí, že nálepka ovlivňuje postoj ostatních a toto označení zrušily.

2.2.1 Rakousko

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v Rakousku má možnost vzdělávat se ve speciální nebo běžné třídě. Na prvním stupni nemůže být ve třídě víc než třicet žáků. Na druhém stupni je třída složena maximálně z dvaceti žáků, přičemž je povoleno minimum deseti žáků.

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dán druhem a stupněm postižení. V integrační třídě nižšího stupně všeobecné vyšší školy je povoleno až pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich počet se počítá dvakrát a přičítá se k faktickému počtu žáků ve třídě. Tak se určí celkový počet všech žáků (Vítková M., aj. 1998, s. 172).

Ve třídě může výuku zajišťovat druhý učitel se vzděláním speciálního pedagoga nebo s dodatečným vzděláním pro integraci.

O tom, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami bude vzdělávat podle učebního plánu běžné nebo speciální školy, rozhoduje okresní školská rada.

V letech 1984 až 1985 byly v Rakousku zahájeny pokusy o sociální integraci. Vyvinuly se čtyři modely. Integrativní třída s dvaceti žáky a čtyřmi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde funguje třídní učitel a speciální pedagog. Dále je to třída s podpůrným učitelem, kde se vzdělávají jeden až dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, některých hodin se účastní speciální pedagog. Model kooperativní třídy předpokládá společnou výuku běžné a speciální třídy v některých předmětech. Posledním typem je podpůrná, tedy specializovaná třída, pro žáky s poruchami učení. Systém však nebyl podpořen zákonem.

V současnosti je v Rakousku podpora integrace i speciálních škol vyvážená. Michalík (2002, s. 9) ale míní, že v Rakousku existuje fungující integrované vzdělávání současně se speciálním školstvím, které má jen nezbytně omezený rozsah. Odhaduje se, že speciálně pedagogickou péči potřebuje v této zemi asi 3,18 % žáků.

2.2.2 Anglie

V Anglii byla integrace žáků s lehčím postižením do běžné základní školy právně ošetřena už v roce 1944 a o rok později se přestal používat termín nevzdělavatelnost, který se u nás používal až do roku 1996.

V roce 1965 byla otevřena první škola pro děti s autismem, v roce 1970 začaly vznikat školy pro děti se specifickými poruchami učení jako součást speciálního školství a školy speciální pro děti s IQ nižším než 50.

V zákoně vydaném v roce 1976 se objevuje myšlenka o vzdělávání všech dětí na běžných školách, pokud jim to dovolí jejich zdravotní stav. Nadále v těchto letech v Anglii funguje i speciální školství.

Pokusy o integraci, kdy se uzavírají speciální školy, jsou charakteristické pro 80. léta. Roku 1994 je vydán Praktický kodex, který vystihuje přesný diagnostický postup pro stanovení speciálních potřeb. Kodex má za následek zvýšení počtu žáků s postižením v běžných školách.

Odhaduje se, že v Anglii je přibližně 20 % dětí, které během školní docházky potřebují speciálně pedagogickou pomoc a 2 % jsou považovány za těžce postižené (Michalík 2002, s. 9, 10).

2.2.3 Francie

Speciální školství značně vzkvétalo v 60.–70. letech 20. století, což s sebou přinášelo i velkou segregaci. Integroční snahy byly akceptovány od roku 1975. V roce 1981 usilovala nová francouzská vláda o integraci dětí s postižením do běžných škol, ale setkávala se s odporem.

O integraci se ve Francii ve zvýšené míře pokoušejí v posledních 20–30 letech. I zde se vyskytovalo negativní hodnocení integrace části odborníků např. z oblasti speciálního školství. Ale jeví se, že než o jasnou argumentaci šlo o obavu ze ztráty pracovních míst. V okamžiku, kdy francouzská vláda zaručila práci, se negativní postoj k integraci zmenšil. Nabízí se otázka, zda by stejná situace, tedy jistota práce, i u nás zmenšila odpor k integraci ze strany pedagogů speciálního školství.

Až rok 1989, stejně jako u nás, je pro integraci zásadní. V současné době se ve Francii objevuje ve stejné míře jak integrační, tak speciální vzdělávání (Michalík 2002, s. 11, 12).

3 Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Skupinově integrovat žáky s tělesným postižením, mentálním postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením a s vadou řeči je možné od roku 1991. Individuálně integrovat žáky s tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením a s vadou řeči je možné též od roku 1991 (Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole), žáky s mentálním postižením lze ale integrovat až od roku 2004 (Novela vyhlášky č. 291/1991 Sb.) (Michalík 2006b, s. 118, 119).

3.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Peutelschmiedová si myslí, že výchova a vzdělávání většiny žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) se může uskutečňovat v běžných základních školách (2003, s. 125).

Vzdělávání těchto žáků jak formou individuální integrace, tak formou skupinové integrace má své výhody i nevýhody. Vágnerová z hlediska pozice žáka se SPU a srovnání s výsledky ostatních žáků uvádí jako nevýhodu specializované třídy, obecně nesprávně nazývané dyslektické třídy, možnost stigmatizace všech žáků třídy; jako výhodu přiměřenou konkurenci a odbornou připravenost učitele. Nevýhodou běžné třídy jsou podle autorky často horší výsledky žáka se SPU, což může vést k negativnímu hodnocení učitelem nebo úspěšnějšími spolužáky. O výhodách zde nemluví (Vágnerová 2005, s. 89).

Peutelschmiedová zastává ohledně formy integrace žáků se SPU vyhraněný názor, jestliže dává přednost promyšlené, vstřícné, motivující integraci před laciným zohledňováním potíží v tiše plynoucích vodách specializovaných tříd, jak sama uvedla (2003, s. 130). Nicméně za předpokladu, že je žák se SPU schopen zvládat nároky běžné třídy, považujeme i my individuální integraci za vhodnější.

Dále si dovolíme upozornit na problém spojený právě se specializovanými třídami na běžných základních školách. Vzhledem k tomu, že pro školu bývají poměrně velkým zdrojem financí, bývají do těchto tříd přijímány za „tichého“ doporučení pedagogicko-psychologických poraden i žáci, kteří sem nepatří. V tom okamžiku výhody specializované třídy pozbývají platnosti. I z tohoto důvodu vidíme jako lepší formu individuální integraci v běžné třídě, kde se nekumuluje soubor dětí s různými SPU, žák může být tažen ve výkonnosti zbytkem třídy a v neposlední řadě nedochází ke zvýšené míře nevhodného chování, jak to bývá časté právě ve specializovaných třídách.

3.2 Žáci se specifickými poruchami chování

Výchova a vzdělávání žáků s poruchou pozornosti (ADD) nebo poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je proces náročný. Porucha pozornosti, která je základním symptomem syndromu ADD či ADHD, totiž představuje častou příčinu školního neúspěchu (Vágnerová 2005, s. 97, 103).

Hyperaktivita, jíž se syndrom ADHD odlišuje od ADD, působí rušivě. Často tak dochází k negativnímu hodnocení žáka sociálním okolím a následně i sebou samým. Žák se může snažit školní neúspěchy kompenzovat např. upoutáváním pozornosti (objevit se může i bájeví lhavost), negativismem nebo zvýšenou agresivitou (Vágnerová 2005, s. 110).

Impulzivita, též typická pro ADHD, způsobuje žákovi další obtíže v kontaktu s jeho sociálním okolím. Mnozí učitelé se mylně domnívají, že takové chování podléhající náhlým popudům, je projevem nevychovanosti či nedostatečné motivace žáka. Ani vrstevníci nedovedou nepředvídatelné chování pochopit (Vágnerová 2005, s. 108).

Nicméně výše zmiňované projevy specifických poruch chování lze dodržováním určitých zásad eliminovat a předejít tak vzniku asociálního nebo antisociálního jednání.

3.3 Žáci s mentální retardací

Žáci integrovaní do běžné základní školy se pohybují v tzv. hraničním pásmu mentální retardace (IQ 70–85). Matějček (2001, s. 52) charakterizuje hraniční pásmo jako přechod mezi vážnými a lehkými poruchami rozumových schopností. Podle jeho odhadu se v tomto hraničním pásmu vyskytuje zhruba 5 % dětské populace.

Rozumové schopnosti žáků v hraničním pásmu mentální retardace jsou podprůměrné, ale ne natolik, aby bylo nutné vzdělávat je v základní škole praktické. Současně však vzdělávání v běžných základních školách bývá problematické. Kubíče upozorňuje na riziko vzniku patologické adaptivní nedostačivosti jako následku dlouhodobějšího stresu ze snížené schopnosti zvládnout všechny školní nároky, která mívá příčinu v časté školní nezralosti žáků s mentálním postižením na začátku docházky do běžné základní školy. Dále pak poukazuje na možné pocity odlišnosti, které se mohou objevit již v mladším školním věku žáků s tímto postižením, při vlastním srovnávání se žáky bez postižení (Kubíče, Kubíčová 1997, s. 34). Podle našeho názoru se však pocity odlišnosti mohou objevovat i u ostatních žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním či sociálním znevýhodněním. Problematická bývá ale integrace žáka s mentálním postižením do běžné základní školy zejména tehdy, dojde-li ke kombinaci hraničního pásma mentální retardace s nízkou sociokulturní úrovní rodiny, nepodnětným prostředím nebo jinými negativními vlivy.

3.4 Žáci s tělesným postižením

Integrace žáka s tělesným postižením do běžné základní školy vyžaduje podporu v oblasti technické, organizační, výchovně vzdělávací, mimoškolní a rodinné obdobně jako u žáků s kterýmkoli jiným druhem postižení.

Jako nejvíce problematická v souvislosti s integrací žáka s tělesným postižením do běžné základní školy se jeví především podpora v oblasti technické, protože mnohé školy nejsou bezbariérové a nedisponují speciálním vybavením a speciálními pomůckami, a dále pak podpora v oblasti výchovně vzdělávací, zejména co se asistentů pedagoga (příp. osobních asistentů) týká, na jejichž platy není dostatek finančních prostředků (Kubíče, Kubíčová 1997, s. 30, 31).

V souvislosti s integrací žáků s tělesným postižením do běžné základní školy bývá poukazováno, stejně tak jako u žáků s mentálním postižením, na možné pocity odlišnosti a fyzické nedostačivosti žáků s tělesným postižením. Dále např. Kubiče upozorňuje, že se žák může stát, ve snaze dohnat učitelem nepochopené rozdíly v probírané látce, způsobené častými návštěvami rehabilitačních ústavů, léčeben, nemocnic, lázní apod., neurotickým a úzkostným (Kubiče, Kubičová 1997, s. 35).

3.5 Žáci se zrakovým postižením

Integrace žáků se zrakovým postižením je úspěšnější u žáků slabozrakých, neboť nevyžaduje takovou míru podpory, jako je tomu u žáků se zbytky zraku a žáků nevidomých.

Keblová hovoří o odborné nepřipravenosti mnohých učitelů běžných základních škol na vzdělávání žáků se zbytky zraku. Na rozdíl od základních škol pro zrakově postižené, kde se žáci se zbytky zraku kvůli často diagnostikovanému progresivnímu zhoršování vidění učí psát latinkou i Braillovým písmem, na běžných základních školách vyučují učitelé tyto žáky výhradně latinkou, neboť Braillovo písmo neovládají. Mnohdy pak musí tito žáci ve vyšších ročnících přestoupit do základní školy pro zrakově postižené, aby se písmu pro nevidomé naučili (Keblová 1998, s. 45). Také Müller poukazuje na to, že mnozí učitelé běžných základních škol neovládají Braillovo písmo. Konkrétně však hovoří o nevypracovávání zápisů nebo písemných prací v matematice, fyzice a chemii nevidomými žáky kvůli neznalosti Braillova písma ze strany učitelů, což je podle něj nemyslitelné. Nám z tohoto zjištění vyplývá, že v ostatních předmětech žáci Braillovým písmem píší a učitelé těchto předmětů jej ovládají (Müller, aj. 2004, s. 128). Müllerovo tvrzení je tak v rozporu s tvrzením Keblové. Ta říká, že na běžných základních školách vyučují učitelé žáky se zbytky zraku výhradně latinkou. Na takových školách by tedy byla integrace žáka nevidomého prakticky nemožná.

Žáci se zbytky zraku a žáci nevidomí se musí naučit využívat zbylých smyslů ve větší míře než žáci bez zrakového postižení. Mezi těmito žáky se pak často vyskytují žáci s funkčním zlepšením sluchu, které je podle Keblové výsledkem učení (1998, s. 11). Hudební výchovu ale vyučují některé běžné základní školy jen okrajově, a tak nemohou žáky, kteří se chtějí po skončení školní docházky věnovat hře na hudební nástroj nebo zpěvu, dostatečně připravit

k vykonání talentových zkoušek na konzervatoř. Pro takové žáky může být tedy výhodnější navštěvovat druhý stupeň již ve škole pro nevidomé (Keblová 1998, s. 43).

3.6 Žáci se sluchovým postižením

Integrace žáků se sluchovým postižením do běžných základních škol je úspěšná u žáků nedoslýchavých, kteří využívají kompenzačních pomůcek, jako jsou individuální zesilovače zvuku, kolektivní zesilovací aparatury, pojítka či indikátory hlásek, a u žáků zcela neslyšících, jimž byl voperován Kochleární implantát, neboť tito žáci jsou schopni za příznivých podmínek vnímat mluvenou řeč a snáze tak komunikovat se slyšícím okolím (Souralová, Langer 2006, s. 180, 181).

Možnost dorozumívat se sluchovou cestou s případnou pomocí odezírání představuje podle Janotové jeden z přínosů integrace do běžných základních škol pro žáky se sluchovým postižením, která vede k osvojení si přijatelné, ne-li správné výslovnosti a eliminaci nadměrné artikulace a gestikulace (Janotová 1996, s. 8).

Integrace žáků se sluchovým postižením (především žáků zcela neslyšících), kteří nevyužívají výše zmiňovaných kompenzačních pomůcek (např. z finančních důvodů), je jen obtížně proveditelná. Problém tkví především v dorozumívání neslyšících se slyšícími. Nejen žáci, ale i mnozí učitelé často neovládají manuální metody komunikace. Kvalifikovaných tlumočnicků znakového jazyka je nedostatek a nejsou na ně ani finanční prostředky. Odezírání samotné, na němž je založena orální metoda, je pro žáky se sluchovým postižením náročné a vyčerpávající. Z uvedených důvodů se stále mnoho nadaných sluchově postižených dětí vzdělává ve školách speciálních.

Kritérii pro úspěšnou integraci žáka se sluchovým postižením do běžné základní školy, týkajícími se tohoto žáka, jsou stav sluchu, věk při přidělení sluchadla (čím dříve je přiděleno, tím rychleji si na něj žák zvykne), ne/přidružení další vady, intelekt (v mezích normy), celkové posouzení týkající se míry sociability, adaptability, sociální a emocionální zralosti, frustrační tolerance. Jako vhodné se jeví zařazení žáka alespoň v posledním předškolním roce do běžné mateřské školy (Janotová 1996, s. 20–24).

3.7 Žáci s autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami

Při zvažování integrace žáka s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou do běžné základní školy je opět mj. potřeba přihlédnout ke stupni tohoto postižení. Konkrétně je třeba zhodnotit míru postižení v každém ze tří okruhů – kvalitativního narušení reciproční sociální interakce, kvalitativního narušení komunikační schopnosti a omezených, repetitivních a stereotypních vzorců chování. Tyto tři okruhy postižení byly nazvány tzv. triádou postižení (Šedibová, Vladová 2010, s. 268). Dále je při zvažování integrace potřeba přihlédnout také k žakovým osobnostním charakteristikám.

Z hlediska praxe je reálnější hovořit o integraci žáka s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou, která se vyskytuje samostatně, tzn. ne v kombinaci s jiným postižením (Šedibová, Vladová 2010, s. 279). Integrace je úspěšnější u žáka s vysokofunkčním autismem, jehož IQ je v pásmu normy nebo i nadprůměru než u žáka s nízkofunkčním autismem. Nicméně i začlenění žáka s vysokofunkčním autismem do běžné základní školy klade vysoké nároky na organizaci celého výchovně vzdělávacího procesu (Šedibová, Vladová 2010, s. 275).

Obecně se integrace žáků s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou do běžných základních škol u nás ani ve světě neosvědčila, tvrdí Vocilka (1994, s. 15), a proto se výchova a vzdělávání těchto žáků zpravidla realizují v základních školách speciálních (NÚV 2013).

Müller navíc tvrdí, že pravděpodobnost, že se učitel v běžné třídě setká se žákem s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou je snižována nejen charakterem, ale i výskytem tohoto postižení (Müller, aj. 2004, s. 174). Čáslavská hovoří o prevalenci 0,9 %, tzn., 9 dětí z 1 000 má nějakou pervazivní vývojovou poruchu (Čáslavská 2011).

3.8 Žáci s narušenou komunikační schopností

Peutelschmiedová mezi žáky s narušenou komunikační schopností řadí žáky s narušeným vývojem řeči, nesprávnou nebo vadnou výslovností, poruchou hlasu, narušením zvuku řeči, narušením plynulosti řeči, narušením článkování řeči, elektivním mutismem (2003, s. 241–258). Müller mezi žáky s narušenou komunikační schopností řadí i žáky se specifickými poruchami učení nebo autismem (2004, s. 5).

Žáci s dysfázií, specificky narušeným vývojem řeči, podle Müllera nikdy nedosáhnou řečové normy (2004, s. 155), podle Peutelschmiedové je dosažení normy spekulativní, závislé na rozsahu postižení (2003, s. 244). Tak jako tak se jedná o závažný řečový problém, pro nějž jsou žáci s dysfázií v současné době často vzděláváni ve školách pro sluchově postižené, tvrdí Müller (2004, s. 155) i Peutelschmiedová (2003, s. 244). Peutelschmiedová ale nevidí důvod, proč nezačlenit žáka s dysfázií mezi intaktní žáky, jestliže je to možné u žáka se sluchovým postižením (2003, s. 244).

Za další závažné narušení komunikační schopnosti považuje Lechta balbuties, narušení tempa řeči (Lechta 2010, s. 290). Na rozdíl od žáka breptavého nemá žák koktavý mluvní projev pod kontrolou, protože jej nedovede vůlí ovládnout (Müller, aj. 2004, s. 177). V třídním kolektivu bývá balbutik často ostrakizován.

Dysprozodie, porucha hlasu, bývá následkem těžších sluchových poruch. Vzhledem k tomu, že podstatná část (38 %) informace je sdělována prozodickými faktory řeči (melodie, tempo, rytmus...), může tato porucha narušovat sociální vazby (Müller, aj. 2004, s. 149). Avšak Peutelschmiedová neshledává důvod, proč neintegrovat do běžné základní školy žáka s nekomplikovanou poruchou hlasu (2003, s. 250).

Dysartrie, narušení článkování řeči, bývá nejčastěji následkem dětské mozkové obrny. Poruchy hybnosti svalstva mluvních orgánů, které se u dětské mozkové obrny často vyskytují, pozměňují již zmiňované prozodické faktory řeči a společně s nepotlačitelnými pohyby těchto orgánů, provázejícími pokusy o komunikaci, taktéž mohou ztěžovat sociální adaptaci (Müller, aj. 2004, s. 172, 173).

Narušení zvuku řeči, při němž žák účelově vytváří grimasy a mimické pohyby, které mohou mít neblahý sociální dopad, může vyřešit plastická chirurgie, takže by podle Peutelschmiedové neměla být integrace žáka s tímto narušením nijak obtížná (2003, s. 251, 252).

Stejná autorka je pro integraci žáka s nesprávnou nebo vadnou výslovností, a to i v kombinaci se sluchovým, mentálním aj. postižením (Peutelschmiedová 2003, s. 248). Müller upozorňuje na možné komplikace při výuce počátečního čtení a psaní, jež může vada výslovnosti přivodit (2004, s. 158).

Elektivní mutismus je nutné řešit za přítomnosti psychologa nebo psychiatra, neboť jde o získanou neurotickou nemluvnost. Pozvolný rozvoj komunikace žáka s okolím pak probíhá podle strategického plánu, který vypracovává logoped. Nelze však očekávat, že se z nemluvného žáka stane žák výřečný (Peutelschmiedová 2003, s. 256, 257).

Žák se specifickými poruchami učení mívá narušenou grafickou podobu řeči – řeč čtenou a psanou, což se následně může odrazit v řeči mluvené (Müller, aj. 2004, s. 163). Problematika integrace žáků s tímto postižením byla probrána v kapitole 3.1 (viz výše).

Žák s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou mívá narušenou nejen řeč, ale komunikaci vůbec. Problematika integrace žáků s tímto postižením byla probrána v kapitole 3.7 (viz výše).

3.9 Nadaní žáci

Této kategorii žáků je na běžných základních školách často věnována nedostatečná pozornost. Vzhledem k tomu, že schopnosti nadaného žáka bývají často nerovnoměrně rozvinuté, může se stát, že učitel nadaného žáka za nadaného ani považovat nebude, protože jeho představa o nadání může být odlišná. Neuspokojení speciálních vzdělávacích potřeb nadaného žáka může vést ke ztrátě jeho zájmu o školní práci a následně ke snížení výkonu, a to v krajním případě až na takovou úroveň, která ještě více nadání žáka v očích učitele zastíní (Vágnerová 2005, s. 54, 55).

Pro nadané žáky, stejně jako pro ostatní žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se doporučuje vypracovat individuální vzdělávací plán. Nadaným žákům by mělo být umožněno pracovat rychlejším tempem a řešit složitější úkoly, což pro učitele sice znamená časově náročnější přípravu na vyučování, ale i příslib uspokojení za vynaloženou námahu (Vágnerová 2005, s. 55, 56). Nadaní žáci by měli mít také možnost vstupovat do vyšších ročníků dříve než jejich spolužáci.

Nadaní žáci mohou tedy navštěvovat běžnou základní školu, jak je uvedeno výše, ale i některou ze škol určených této kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je-li to v jejich zájmu.

4 Individuální vzdělávací plán

V literatuře se setkáváme s nejednotnou terminologií. Používají se termíny individuální studijní plán, individuální učební plán, individuální výukový plán nebo individuální vzdělávací plán, individuální vzdělávací program. My se držíme terminologie ze Školského zákona, ve kterém je používán pojem individuální vzdělávací plán.

Michalová (2001, s. 36) charakterizuje individuální vzdělávací plán jako smlouvu mezi vedením školy, vyučujícím a rodičem. Obsahuje postup vzdělávání a náprav integrovaného žáka.

Pokynem MŠMT ČR v roce 1992 byla dána poprvé možnost plán vypracovat pro žáka s postižením. O rok později se z možnosti stala povinnost. V současné době musí být individuální vzdělávací plán vypracován pro žáka, kterému je stanoven příplatek na postižení.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ukládá vypracování plánu ještě před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Požadavek předběžného vypracování plánu mimo reálné prostředí školy kritizuje Hájková (2005, s. 92) a spatřuje jej přinejmenším jako sporný. Stejný názor má i Michalík (2006b, s. 122). Na druhou stranu je možné individuální vzdělávací plán podle potřeby upravovat a doplňovat během celého školního roku, což kritiku výše uvedených autorů o něco snižuje (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, odst. 5).

Zelinková (2007, s. 15) plán vnímá jako pomůcku, která umožňuje postupovat v práci podle individuálních předpokladů žáka. Současně se plán stává jednou z podmínek úspěšné školské integrace. Práce podle dobře vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu respektuje nejen žakovy schopnosti, ale i individuální tempo, umožňuje využít lépe předpoklady žáka a zamezuje porovnávání výkonu s ostatními. Zabraňuje obavám učitele z neplnění učebních osnov a stává se i vodítkem pro hodnocení.

Po vypracování je plán závazný, ale to neznamená, že by se nemohl i v průběhu času upravovat (viz výše). Na vypracování se podílí třídní učitel, vyučující konkrétního předmětu, výchovný poradce, vedení školy, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra (Bunešová, aj. 2012, s. 6), žák a jeho rodiče.

Participace rodičů na obsahu plánu zvyšuje jejich spoluzodpovědnost za vzdělávání dítěte. Mertin (1995, s. 55) zdůrazňuje, že by rodič neměl nabýt dojmu, že je mu předkládáno něco již předem připraveného. Ze své praxe však bohužel můžeme potvrdit, že v některých školách se používá téměř stejný individuální vzdělávací plán pro všechny žáky a každý rok je to v podstatě stejná varianta.

Pokorná (1997, s. 36) se domnívá, že zejména na druhém stupni základních škol by měl třídní učitel zajistit finální podobu plánu, opírajíc se o podklady dodané vyučujícími jednotlivých vyučovacích předmětů. Ke konzultaci je v současné době na některých školách možné přizvat speciálního pedagoga nebo školního psychologa.

Individuální vzdělávací plán může vycházet z učiva nižšího ročníku, než který aktuálně žák navštěvuje. V některých případech je možné seznámit žáka s látkou jen orientačně. Konkrétní příklad uvádí Zelinková. Jedná se o zájmeno „jenž“. Tuto látku např. žák s dyslexií zvládne jen velmi obtížně. Obecně se žákovi neubírá nějaká látka, ale používají se jiné přístupy (Zelinková 2007, s. 178). Plán by měl být vypracován stručně, přesto výstižně a takovým způsobem, aby se podle něj dalo opravdu pracovat.

Individuální vzdělávací plán má obsahovat např.:

1. obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální speciálně pedagogické, příp. psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
2. cíl vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, doporučené pedagogické postupy, způsob hodnocení,
3. příp. účast dalšího pedagogického pracovníka,
4. seznam doporučovaných kompenzačních ad. pomůcek,
5. jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení,
6. předpoklad navýšení finančních prostředků,
7. závěry speciálně pedagogických, příp. psychologických vyšetření (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, odst. 4; Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 6, odst. 4).

Obvykle se plán sestavuje na dobu jednoho roku. Je doporučeno zhodnotit plnění plánu všemi zainteresovanými minimálně jedenkrát za rok. Při tomto setkání se zjišťuje efekt náprav a stanoví se cíle na další období.

Podle Mertina (1995, s. 54) by měl učitel s rodičem provést revizi plánu každý čtvrtrok. Michalová (2001, s. 39) s tímto souhlasí a zdůvodňuje to tím, že rok je příliš dlouhá doba na to, aby se dal vývoj odhadnout.

Skepticky se aktuálnímu způsobu vypracovávání plánu, včetně všech požadavků a náležitostí, staví Hájková, podle které je individuální vzdělávací plán v mnohých případech pouhou formalitou zajišťující škole navýšení financí pro integrovaného žáka. Tento názor, na základě praxe, zastáváme i my. Hájková však navrhuje řešení v podobě vytvoření dvou plánů, přičemž jedna z verzí by měla méně oficiální ráz a byla by určená pouze účastníkům výchovně vzdělávacího procesu. Tato verze by mohla být vypracovávána na kratší období, možno i na každý týden zvlášť (Hájková 2005, s. 92).

4.1 Individuální vzdělávací plán v zahraničí

Zelinková (2007, s. 173) hodnotí zahraniční individuální vzdělávací plány jako značně rozdílné, a to i v rámci jednoho státu. Podstatné ale je, že všechny mají jednotný cíl. V tvorbě plánu za hranicemi se mnohdy objevuje dualismus. Buď plán vytváří skupina odborníků různých profesí. V tom případě učitelé argumentují, že takové plány jsou těžko realizovatelné v praxi a spíše zajišťují jen přidělení financí. Nebo plán vytváří sám učitel na základě využití informací od odborníků. K této variantě se přikláníme i my, neboť učitel je se žákem v každodenním kontaktu a mnohdy lépe určí jeho schopnosti. Navíc rozumí vyučovacím předmětům, které vyučuje, a zná jejich obsah.

Stejně jako u nás je možné v zahraničí plány průběžně upravovat. Je v nich zaznamenán obsah vzdělávání, metody a postupy práce, specifické obtíže žáka. Opírají se o diagnostiku odborníků i diagnostiku učitele. Berou v úvahu závěry jednání se žákem a rodičem. Jsou vytvářeny pro vyučovací předměty, ve kterých se obtíže projevují nejvýrazněji.

Učitel plánuje vzdálenou dobu, například přechody mezi různými stupni škol, dále řeší dlouhodobé cíle, například plán pro konkrétní ročník. Krátkodobým cílem se může stát týdenní plán, což v našich podmínkách navrhuje např. Hájková. Domníváme se, že týden je až příliš krátká doba a že by bylo ideální měsíční plánování.

USA

Mertin popisuje situaci v USA, kde je tvorba individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s handicapem povinná již od roku 1977. V individuálním vzdělávacím plánu zde nesmí chybět fakta o aktuální výukové úrovni žáka. Jsou zaznamenány roční cíle, forma a způsob poskytnutí speciálně pedagogické péče. Dále se uvádí rozsah běžných vzdělávacích programů, kterých se bude žák schopen zúčastnit.

Plán určuje dobu trvání nápravy a způsob, jak se bude hodnotit jeho účinnost. Naneštěstí se i zde často učitelé shodují, stejně jako v České republice, na tom, že individuální vzdělávací plán může být pouze formálním dokumentem (Mertin 1995, s. 51).

Holandsko

V Holandsku se individuální vzdělávací plán objevuje ve školách, které poskytují speciálně pedagogické služby, od roku 1980. Plán slouží jednotlivému žákovi, ale také se využívá ke zvýšení odborné úrovně učitelů.

I v tomto státě se však v souvislosti s plánem potýkají s nedostatky. Často chybí dostatek informací získaných z diagnostických údajů, což znesnadňuje tvorbu plánu. Někteří učitelé nemají dostatečnou praxi ve stanovení metod a cílů. Plán zde neplní požadovanou funkci v plné šíři (Mertin 1995, s. 51, 52).

Švédsko

Na přípravě individuálního vzdělávacího plánu se ve Švédsku podílí komise sestavená z třídního učitele, speciálního pedagoga, školního psychologa a ředitele školy. Důležitá je spolupráce s rodičem a dítětem.

Plán obsahuje příliš mnoho úkolů pro speciálního pedagoga a neřeší metody učitelovy práce, což je jisté negativum. Navíc se objevují pochybnosti, zda-li speciální pedagog plán ve své práci využívá. Stejně jako u jiných zemí se ve Švédsku stává plán zejména podkladem pro určení finančních prostředků (Mertin 1995, s. 52–54).

Jak je patrné z údajů týkajících se individuálního vzdělávacího plánu, mnohé země, včetně České republiky, mají plán teoreticky poměrně dobře promyšlený, současně však musíme konstatovat, že v řadě případů individuální vzdělávací plán neplní svou hlavní funkci, kterou je aplikace nejlepšího postupu ve vzdělávání. Domníváme se, že jednou z možných příčin

může být i personální zajištění vzdělávání. Pokud by učitel, který má ve třídě integrovaného žáka, mohl spolupracovat s druhým učitelem, popřípadě byl ve škole zaměstnán školní speciální pedagog, a ten by se specializoval na integrované žáky, mohla by být situace jiná. Při tak širokém spektru různých potřeb žáků jedné třídy učitel ani při nejlepší vůli nemusí být schopen všechny tyto potřeby naplnit. Obzvlášť na druhém stupni běžné základní školy, kdy vyučuje v několika třídách často několik vyučovacích předmětů, bývá situace v tomto směru velmi obtížná.

5 Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

5.1 Diagnostika

Diagnostika je procesem dlouhodobým, který musí být pojímán komplexně. Podle Zelinkové (2007, s. 23) není jen záležitostí odborníků, uskutečňuje ji každý, kdo nad žákem začal přemýšlet, tedy učitel, rodina i žák sám. Odborně se do procesu zapojují lékaři, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Ze závěrů všech zúčastněných pak vycházíme při použití nejvhodnějších způsobů práce se žákem.

Mertin (1995, s. 41) popisuje postup vlastní diagnostiky. Odborník si na základě poskytnutých informací od učitele, rodiče a žáka nejdříve stanoví několik hypotéz. Následuje jejich ověřování. V závěru volí jednu hypotézu, která se stává východiskem pro tvorbu plánu podpory, který by měl zahrnovat silné a slabé stránky žáka. Dobře provedená diagnostika je předpokladem integrace.

5.2 Nápravné metody speciální pedagogiky

Reedukace (z *lat. re – znovu, opět; educatio – výchova*) představuje souhrn speciálně pedagogických postupů zaměřených na rozvoj v důsledku vrozeného či získaného orgánového postižení nerozvinutých, příp. zcela vymizelých funkcí, nebo na odstranění nežádoucích důsledků předchozí výchovy, což vyplývá z volného překladu slova reedukace – opětovná výchova či znovuvýchova (Renotierová 2006b, s. 24, 25). Reedukace odstraňuje příčiny defekitivity.

V procesu reedukace můžeme využít dvou přístupů – monosenzoriálního a multisenzoriálního. První ze jmenovaných přístupů nevyužívá, narozdíl od druhého, k rozvoji postižených funkcí i funkcí nepostižených (Pipeková, aj. 1998, s. 30).

Kompenzace (z *lat. compensatio – náhrada, vyrovnání, vyvážení*) představuje speciálně pedagogické postupy zaměřené na zlepšení výkonu jiné funkce než postižené. Kompenzace odstraňuje příčiny defektivity.

Rehabilitace (z *lat. re – znovu, opět; babilitas – způsobilost, schopnost*) navazující na reedukaci a kompenzaci představuje speciálně pedagogické postupy zaměřené nejen na opětovné uzpůsobení dříve intaktních jedinců, ale i na uzpůsobení jedinců, kteří se s postižením narodili. Rehabilitace odstraňuje důsledky defektivity.

Pokud rehabilitace zahrnuje složku léčebnou, výchovně vzdělávací, pracovní, sociální, psychologickou, technickou, právní a ekonomickou, hovoříme o rehabilitaci komprehenzivní, neboli komplexní (Renotíerová 2006b, s. 25, 26).

5.3 Podpůrná opatření při speciálním vzdělávání

Do podpůrných opatření při speciálním vzdělávání můžeme zařadit úpravu vzdělávacích podmínek, tedy jiný než obvykle aplikovaný způsob výuky, užívání speciálních, kompenzačních či rehabilitačních pomůcek, didaktických materiálů. Ve třídě či studijní skupině, v níž se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, může být snížen počet žáků. Ředitel školy může v takové třídě či studijní skupině se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga. Dalším podpůrným opatřením je poskytování poradenských služeb přímo ve škole nebo v poradenském zařízení (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 1, odst. 2).

Žákům s těžkým zdravotním postižením, kterými se pro účely vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., rozumí žáci s těžkým zrakovým, s těžkým sluchovým nebo s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením, náleží, s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb, nejvyšší míra podpůrných opatření (Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 3, 5).

6 Speciálně pedagogické poradenství

Jak již bylo řečeno výše, speciálně pedagogické poradenství může být poskytováno buď přímo ve škole, a to na všech školách výchovným poradcem a školním metodikem prevence, na některých školách i školním speciálním pedagogem či školním psychologem, nebo v poradenském zařízení, tzn. pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 1).

Rozvoj pedagogicko-psychologických poraden nastal u nás v 60.–70. letech 20. století. Odborní pracovníci těchto poraden poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků, a to ambulantně nebo návštěvami ve školách či školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5, odst. 1, 2). Odborní pracovníci pedagogicko-psychologických poraden České republiky sdružuje Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, která se zabývá, jak už ze samotného názvu vyplývá, problematikou v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství.

Speciálně pedagogická centra zahájila svou činnost na počátku 90. letech 20. století. Jejich zaměstnanci poskytují poradenské služby zdravotně postiženým nebo zdravotně znevýhodněným žákům, a to ambulantně nebo návštěvami ve školách či školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 1).

Střediska výchovné péče existují od roku 1991. Mají preventivní charakter a zajišťují terapii v oblasti sociálně patologických jevů.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství vznikl v roce 1994. Součástí Národního ústavu vzdělávání je od 1. 1. 2012. Zabývá se koncepční problematikou pedagogicko-psychologického poradenství, je koordinátorem poradenského systému a vzdělávání poradenských pracovníků (IPPP 2013). Právě tato organizace má velkou zásluhu na tom, že na desítkách základních i středních škol působí školní psycholog a školní speciální pedagog. Bohužel tato činnost je jen dočasná. Domníváme se, že jmenovaní odborníci by měli být běžnou součástí každé základní a střední školy.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zmapovat oblast školské integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol. Porovnat speciálně pedagogické vzdělání učitelů na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a porovnat množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni běžných základních škol, a zjistit, jaké je mezi nimi zastoupení chlapců a dívek.

7.1 Formulované hypotézy

Hypotéza č. 1:

Na 1. stupni běžných základních škol je více učitelů se speciálně pedagogickým bakalářským či magisterským vzděláním než na 2. stupni běžných základních škol.

Hypotéza č. 2:

Na 1. stupni běžných základních škol je více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než na 2. stupni běžných základních škol.

Hypotéza č. 3:

Na běžných základních školách je mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami více chlapců než dívek.

8 Použitá metoda

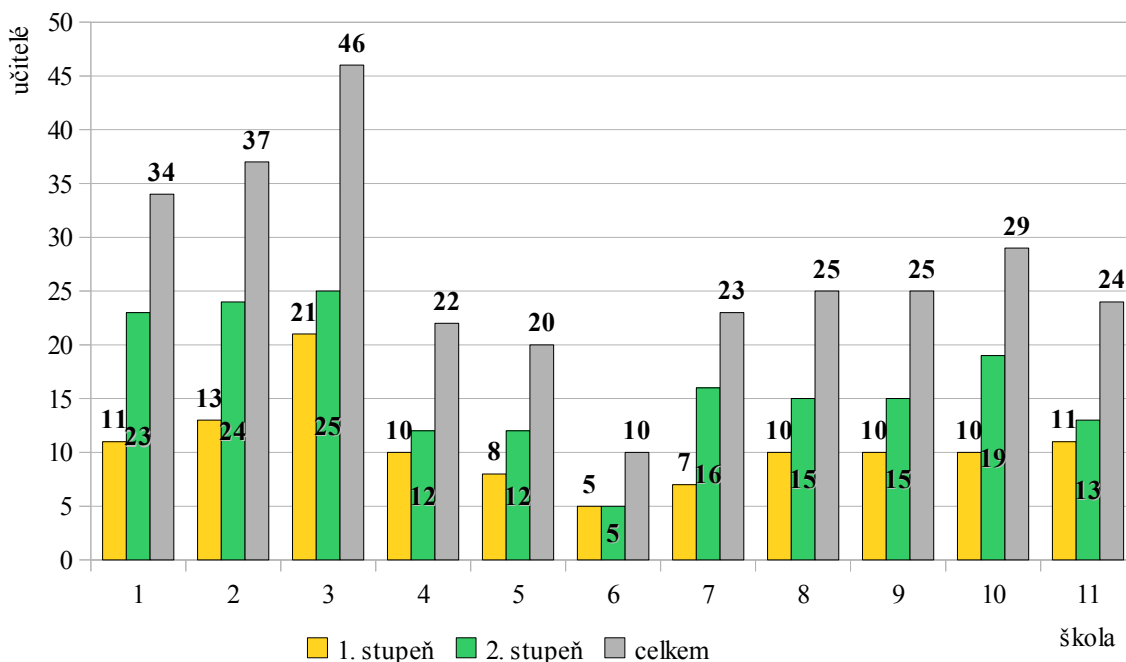
Informace potřebné k vypracování empirické části bakalářské práce jsme zjišťovali pomocí metody dotazníku, která je podle Gavory metodou nejpoužívanější. Výhoda dotazníku oproti jiným empirickým metodám spočívá především v získání většího množství údajů za kratší čas (2000, s. 99).

Dotazníky byly v 7 případech předány na základě osobního jednání a ve 4 případech zaslány poštou ředitelům příslušných škol. Dotazníky byly navraceny stejným způsobem, jako byly distribuovány. Návratnost činila 100 %. Dotazník je k nahlédnutí v příloze A.

9 Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek tvořili učitelé a žáci z 11 běžných základních škol v regionu Česká Lípa. V letošním školním roce (2012/2013) čítají tyto školy celkem 295 učitelů – 116 na 1. a 179 na 2. stupni a 4 229 žáků – 2 264 na 1. a 1 965 na 2. stupni.

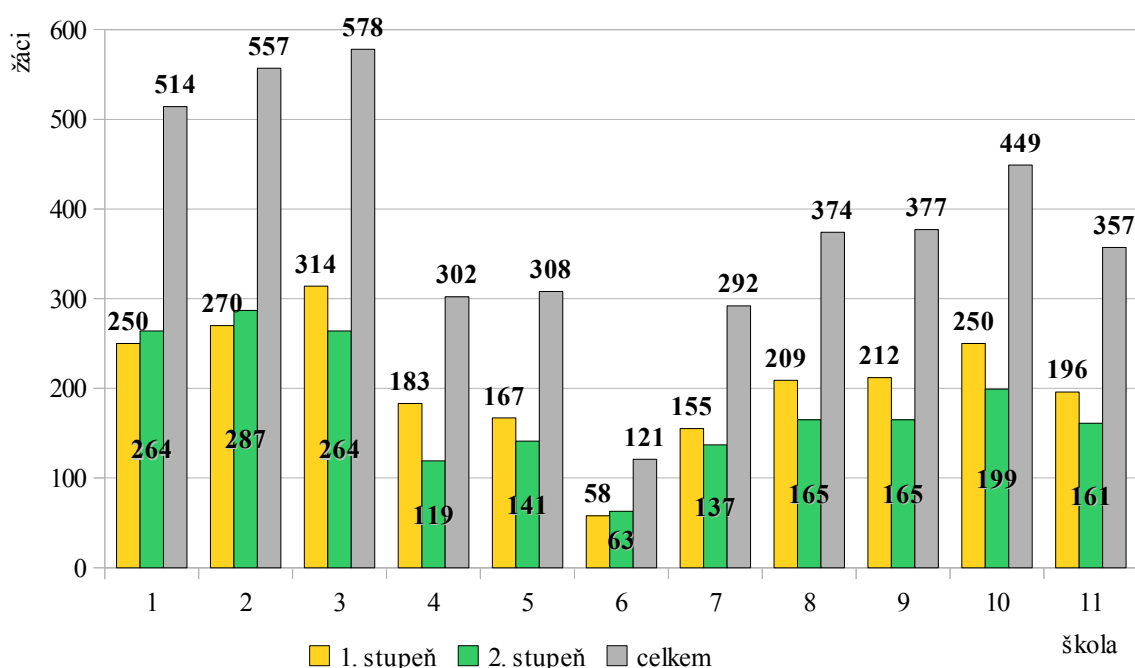
Položka dotazníku č. 1: **Kolik učitelek a učitelů tvoří váš pedagogický sbor?**



Graf č. 1: Počet učitelů na školách

Graf č. 1 uvádí počet učitelů jednotlivých škol na 1. a 2. stupni zvlášť a poté jejich součet. Nejvyšší počet učitelů působí na škole č. 3, naopak nejnižší počet učitelů má škola č. 6. Na všech školách, vyjma školy č. 6, kde je počet učitelů 1. a 2. stupně vyrovnaný, působí více učitelů na 2. než na 1. stupni. Největší rozdíl mezi počtem učitelů na 1. a 2. stupni je na škole č. 1.

Položka dotazníku č. 3: **Kolik žákyň a žáků v letošním školním roce (2012/2013) navštěvuje vaši základní školu?**



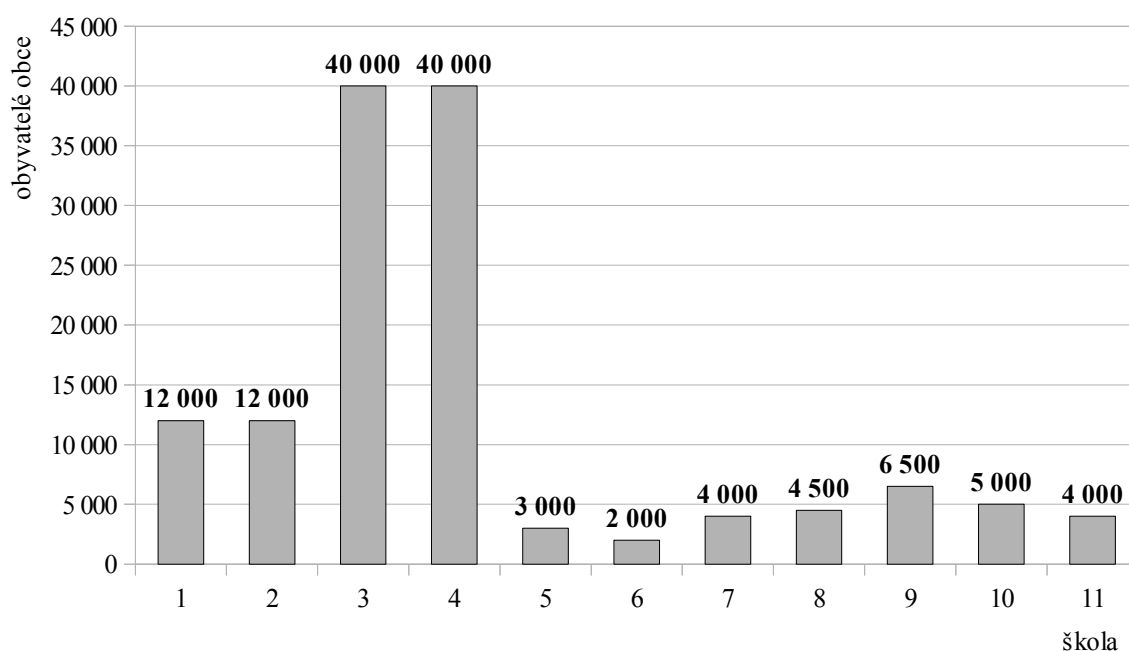
Graf č. 2: Počet žáků na školách

Graf č. 2 znázorňuje počet žáků jednotlivých škol, opět na 1. a 2. stupni zvlášť a poté dohromady. Nejvyšší počet žáků navštěvuje školu č. 3, nejnižší počet žáků dochází do školy č. 6. Zjistili jsme, že ve většině škol námi sledovaných byl počet žáků, na rozdíl od počtu učitelů, vyšší na 1. než na 2. stupni. Největší rozdíl mezi počtem žáků na 1. a 2. stupni je ve škole č. 4.

Domníváme se, že výuka může být kvalitnější a učitel může zvládnout vyučovací jednotku kvalitněji při nižším počtu žáků. Proto jsme porovnali počty žáků na jednoho učitele ve sledovaných školách.

Nejnižší počet žáků v průměru na jednoho učitele na 1. stupni jsme zaznamenali u školy č. 6 (cca 11,60 žáka na 1 učitele), nejvyšší u školy č. 10 (cca 25,00 žáka na 1 učitele). Na 2.stupni připadá v průměru na jednoho učitele nejméně žáků ve škole č. 7 (cca 8,56 žáka na 1 učitele), nejvíce ve škole č. 6 (cca 12,60 žáka na 1 učitele).

Položka dotazníku č. 8: **Jaký je přibližně počet obyvatel obce, ve které se nachází vaše škola?**



Graf č. 3: Počet obyvatel obce

Graf č. 3 uvádí počet obyvatel jednotlivých obcí, v nichž se školy zahrnuté do průzkumu nachází. Nejvyšší počet obyvatel jsme zaznamenali v obci, v níž se nachází škola č. 3 a 4. Nejnižší počet obyvatel má obec, ve které se nachází škola č. 6.

10 Výsledky průzkumu

Výsledky průzkumu jsou seřazeny podle položek dotazníku. Pro přehlednost jsme školy očíslovali 1–11.

10.1 Vyhodnocování položek dotazníku

Položka dotazníku č. 1: **Kolik učitelek a učitelů tvoří váš pedagogický sbor?**

Tabulka č. 1: Počet učitelek a učitelů ve školách

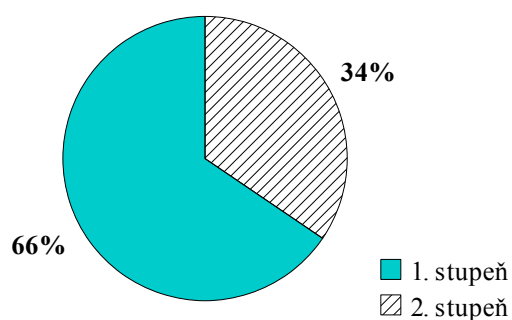
	počet učitelek a učitelů		
škola	1. stupeň	2. stupeň	1. a 2. stupeň
1.	11	23	34
2.	13	24	37
3.	21	25	46
4.	10	12	22
5.	8	12	20
6.	5	5	10
7.	7	16	23
8.	10	15	25
9.	10	15	25
10.	10	19	29
11.	11	13	24
celkem	116	179	295

Položka dotazníku č. 2: **Kolik učitelek a učitelů má speciálně pedagogické vzdělání?**

Tabulka č. 2: Počet učitelek a učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním na 1. a 2. stupni škol

	1. stupeň			2. stupeň		
		spec. ped. vzdělání			spec. ped. vzdělání	
Škola	počet učitelů	Bc.	Mgr.	počet učitelů	Bc.	Mgr.
1.	11	0	8	23	0	0
2.	13	0	2	24	0	0
3.	21	1	4	25	0	7
4.	10	0	1	12	0	0
5.	8	0	0	12	0	0
6.	5	0	0	5	0	0
7.	7	0	0	16	0	0
8.	10	1	1	15	0	1
9.	10	0	0	15	0	1
10.	10	0	1	19	0	1
11.	11	0	0	13	0	0
celkem	116	2	17	179	0	10
		19			10	
		16,38 %			5,59 %	

Údaje zanesené do tabulky č. 2 se týkají počtu učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním bakalářským a magisterským na 1. a 2. stupních jednotlivých škol. Součtem počtu učitelů s titulem Bc. a Mgr. na 1. stupni dané školy lze dojít k počtu učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním bez ohledu na stupeň tohoto vzdělání, to samé platí i pro 2. stupeň. Závěr, k němuž jsme dospěli, je následující: z celkového počtu 116 učitelů, kteří působí na 1. stupni škol zahrnutých do průzkumu, má speciálně pedagogické vzdělání 19 učitelů, tedy 16,38 %, z nichž bakaláři jsou 2 a magistrů je 17; zatímco z celkového počtu 179 učitelů, kteří vyučují na 2. stupni škol zahrnutých do průzkumu, je v oblasti speciální pedagogiky vzděláno 10 učitelů, tedy 5,59 %, přičemž všichni mají titul Mgr.



Graf č. 4: Procentuální vyjádření počtu učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním na školách dle stupně

Tabulka č. 3: Počet učitelek a učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním na 1. a 2. stupni celkem

	1. stupeň a 2. stupeň			
	počet učitelů	spec. ped. vzdělání		Bc. a Mgr. v %
škola		z toho Bc.	z toho Mgr.	
1.	34	0	8	23,53
2.	37	0	2	5,41
3.	46	1	11	26,09
4.	22	0	1	4,55
5.	20	0	0	0,00
6.	10	0	0	0,00
7.	23	0	0	0,00
8.	25	1	2	12,00
9.	25	0	1	4,00
10.	29	0	2	6,90
11.	24	0	0	0,00
celkem	295	2	27	
		29		
		9,83 %		

Z tabulky č. 3 lze vyčíst počet učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním z celkového počtu učitelů jednotlivých škol, přičemž počet učitelů s bakalářským a magisterským speciálně pedagogickým vzděláním uvádíme zvlášť. Zjistili jsme, že z celkového počtu

295 učitelů působících na školách zahrnutých do průzkumu má speciálně pedagogické vzdělání 29 učitelů, tzn. 9,83 %, z nichž bakalářské speciálně pedagogické vzdělání mají 2 učitelé a magisterské speciálně pedagogické vzdělání má 27 učitelů.

Položka dotazníku č. 3: **Kolik žákyň a žáků v letošním školním roce (2012/2013) navštěvuje vaši základní školu?**

Tabulka č. 4: Počet žákyň a žáků ve školách

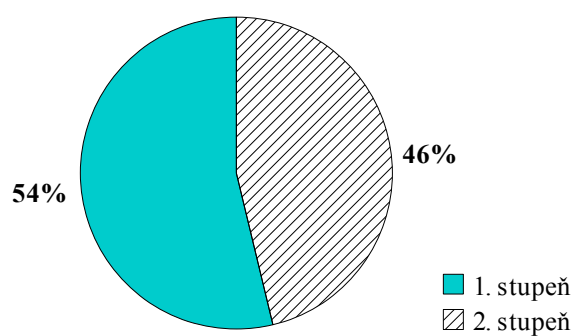
	počet žáků		
škola	1. stupeň	2. stupeň	1. a 2. stupeň
1.	250	264	514
2.	270	287	557
3.	314	264	578
4.	183	119	302
5.	167	141	308
6.	58	63	121
7.	155	137	292
8.	209	165	374
9.	212	165	377
10.	250	199	449
11.	196	161	357
celkem	2 264	1 965	4 229

Položka dotazníku č. 4: **Kolik žákyň a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje v letošním školním roce (2012/2013) vaši základní školu?**

Tabulka č. 5: Počet žákyň a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni

	1. stupeň			2. stupeň		
		SVP			SVP	
škola	počet žáků	z toho chlapců	z toho dívek	počet žáků	z toho chlapců	z toho dívek
1.	250	11	6	264	17	12
2.	270	22	14	287	25	13
3.	314	17	11	264	40	16
4.	183	1	0	119	1	1
5.	167	12	4	141	17	7
6.	58	1	0	63	2	2
7.	155	30	9	137	16	7
8.	209	14	22	165	6	9
9.	212	1	2	165	1	0
10.	250	3	1	199	12	8
11.	196	2	1	161	1	1
celkem	2 264	114	70	1 965	138	76
		184			214	
		8,13 %			10,89 %	

Z tabulky č. 5 je možné vyčíst počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z celkového počtu žáků na 1. a 2. stupních jednotlivých škol. Počet chlapců a dívek se speciálními vzdělávacími potřebami uvádíme zvlášť. Došli jsme k závěru, že z celkového počtu 2 264 žáků, kteří navštěvují 1. stupeň škol zahrnutých do průzkumu, vykazuje speciální vzdělávací potřeby 184 žáků, tedy 8,13 %, z nichž je 114 chlapců a 70 dívek; zatímco z celkového počtu 1 965 žáků, kteří navštěvují 2. stupeň škol zahrnutých do průzkumu, má speciální vzdělávací potřeby 214 žáků, tedy 10,89 %, z nichž je 138 chlapců a 76 dívek.

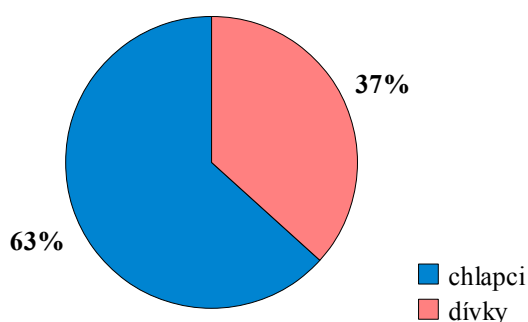


Graf č. 5: Procentuální vyjádření počtu žáků se SVP na školách dle stupně

Tabulka č. 6: Počet žákyň a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. a 2. stupni celkem

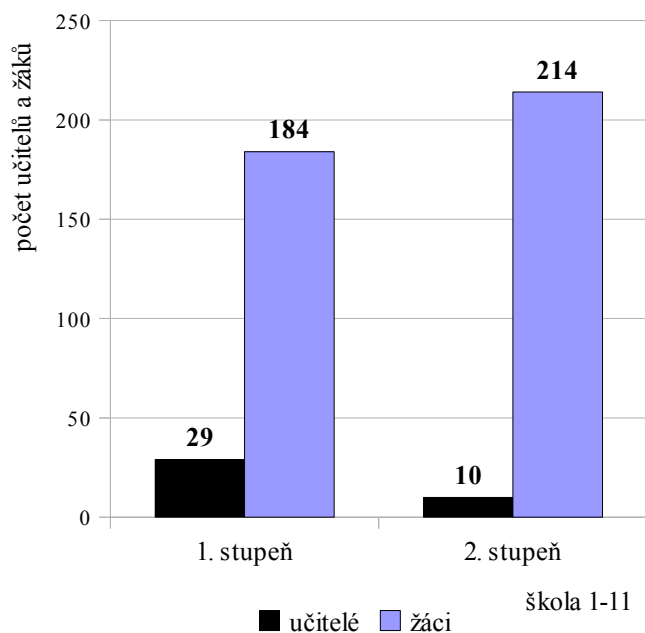
	1. stupeň + 2. stupeň			
		SVP		
škola	počet žáků	z toho chlapců	z toho dívek	počet žáků v %
1.	514	28	18	8,95
2.	557	47	27	13,29
3.	578	57	27	14,53
4.	302	2	1	0,99
5.	308	29	11	12,99
6.	121	3	2	4,13
7.	292	46	16	21,23
8.	374	20	31	13,64
9.	377	2	2	1,06
10.	449	15	9	5,35
11.	357	3	2	1,40
celkem	4 229	252	146	
		398		
		9,41 %		

Z tabulky č. 6 lze vyčíst počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z celkového počtu žáků jednotlivých škol, včetně procentuálního vyjádření, přičemž počet chlapců a dívek se speciálními vzdělávacími potřebami uvádíme zvlášť. Zjistili jsme, že z celkového počtu 4 229 žáků škol zahrnutých do průzkumu má speciální vzdělávací potřeby 398 žáků, tedy 9,41 %, kdy chlapců je 252, zatímco dívek jen 146.



Graf č. 6: Procentuální vyjádření počtu žáků se SVP na školách dle pohlaví

Nyní, když známe počet učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním (položka dotazníku č. 2, tabulka č. 2) a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (položka dotazníku č. 4, tabulka č. 5) na 1. a 2. stupni jednotlivých škol, můžeme tyto počty porovnat.



Graf č. 7: Počet učitelů se spec. ped. vzděláním ku počtu žáků se SVP na školách dle stupně

Z grafu č. 7 vyplývá, že na 2. stupni je ve srovnání s 1. stupněm sledovaných škol více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale méně učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním. Zatímco na 2. stupni připadá v průměru na jednoho učitele se speciálně pedagogickým vzděláním přibližně 21,40 žaka se speciálními vzdělávacími potřebami, na 1. stupni je to toto číslo výrazně nižší: 6,35.

V následující tabulce č. 7 jsou porovnány celkové počty učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním (položka dotazníku č. 2, tabulka č. 3) s celkovými počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (položka dotazníku č. 4, tabulka č. 6) na jednotlivých školách.

Tabulka č. 7: Počet učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

škola	počet učitelů se spec. ped. vzděláním	počet žáků se SVP	počet žáků se SVP na 1 učitele se spec. ped. vzděláním
1.	8	46	5,75
2.	2	74	37,00
3.	12	84	7,00
4.	1	3	3,00
5.	0	40	—
6.	0	5	—
7.	0	62	—
8.	3	51	17,00
9.	1	4	4,00
10.	2	24	12,00
11.	0	5	—

Z předložené tabulky je zřejmé, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednoho učitele se speciálně pedagogickým vzděláním je na jednotlivých školách značně rozdílný. Zatímco např. ve škole č. 4 připadají na jednoho učitele jen 3 žáci, ve škole č. 2 je toto číslo značně vyšší – 37. Ve školách č. 5 a 7 dokonce žádný z učitelů nemá speciálně pedagogické vzdělání, ačkoliv by to bylo vzhledem k počtu 40, resp. 62 žáků, vyžadujících speciální pedagogickou pomoc, žádoucí.

Položka dotazníku č. 5: **Uved'te, prosím, k jednotlivým druhům postižení počet žákyň a žáků vaší školy, u kterých se to které postižení vyskytuje.**

Tabulka č. 8: Počet žákyň a žáků s různými druhy postižení

			škola											celkem
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
d r u h p o s t i ž e n í	1	tělesné	2	1	4	0	0	2	1	0	0	1	0	11
	2	mentální	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	3	zrakové	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	4	sluchové	0	0	3	1	0	1	0	2	0	0	0	7
	5	kombinované	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	6	autismus	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	7	vady řeči	23	0	3	0	3	0	17	0	0	0	0	49
	8	SPUCH	21	69	73	2	29	2	27	30	4	12	5	277
	9	zdravotní oslabení	0	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	5
	10	dlouhodobá nemoc	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	11	zdravotní poruchy vedoucí k PUCH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10
	12	sociální znevýhodnění	0	0	0	0	4	0	15	18	0	0	0	37
	13	mimořádné nadání	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Údaje obsažené v tabulce č. 8 se týkají počtu žáků v jednotlivých školách, kteří mají nějaké zdravotní postižení nebo zdravotní či sociální znevýhodnění. Došli jsme k zjištění, že mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvovali námi sledované školy, bylo jednoznačně nejvíce žáků se specifickými poruchami učení a chování, konkrétně šlo o 68,56 % z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položka dotazníku č. 6: **Kolik žákyň a žáků je na vaší škole integrováno?**

Tabulka č. 9: Počet žákyň a žáků integrovaných na 1. a 2. stupni škol

	1. stupeň			2. stupeň		
		integrace			integrace	
škola	počet žáků	individuální	skupinová	počet žáků	individuální	skupinová
1.	250	1	8	264	2	0
2.	270	1	0	287	6	0
3.	314	4	21	264	2	53
4.	183	1	0	119	2	0
5.	167	5	0	141	4	0
6.	58	2	0	63	3	0
7.	155	3	0	137	6	0
8.	209	4	0	165	0	0
9.	212	3	0	165	1	0
10.	250	10	0	199	0	13
11.	196	3	0	161	2	0
celkem	2 264	37	29	1 965	28	66
		66			94	
		2,92 %			4,78 %	

V tabulce č. 6 je uveden počet žáků integrovaných individuálně a skupinově na 1. a 2. stupni jednotlivých škol. Z tabulky můžeme také vyčíst celkový počet integrovaných žáků z celkového počtu žáků 1. nebo 2. stupně té které školy. Naše zjištění je následující: z 66 integrovaných žáků 1. stupně sledovaných škol, se jich v běžné třídě vzdělává 37, ve speciální nebo specializované třídě 29. Těchto 66 žáků představuje 2,92 % z celkového počtu 2 264 žáků 1. stupně do průzkumu zahrnutých škol. Z celkového počtu 1 965 žáků 2. stupně škol je integrovaných 94, tedy 4,78 %, přičemž 28 z nich je integrováno individuálně a 66 skupinově.

Tabulka č. 10: Počet žákyň a žáků integrovaných na 1. a 2. stupni škol celkem

	1. stupeň + 2. stupeň			
		integrace		
škola	počet žáků	individuální	skupinová	individuální a skupinová v %
1.	514	3	8	2,14
2.	557	7	0	1,26
3.	578	6	74	13,84
4.	302	3	0	0,99
5.	308	9	0	2,92
6.	121	5	0	4,13
7.	292	9	0	3,08
8.	374	4	0	1,07
9.	377	4	0	1,06
10.	449	10	13	5,12
11.	357	5	0	1,40
celkem	4 229	65	95	
		160		
		3,78 %		

Z tabulky č. 10 lze mj. zjistit počet integrovaných žáků bez ohledu na formu integrace z celkového počtu žáků sledovaných škol, včetně procentuálního vyjádření. Počet žáků integrovaných individuálně a skupinově uvádíme zvlášť. Ze získaných údajů vyplývá, že z celkového počtu 4 229 žáků, kteří jsou vzděláváni na školách zahrnutých do průzkumu, je 65 žáků zařazeno do běžných tříd a 95 žáků do tříd speciálních či specializovaných, celkem se tedy jedná o 160 integrovaných žáků, tedy 3,78 %.

Položka dotazníku č. 7: **Která z podpůrných opatření využívá vaše škola při speciálním vzdělávání?**

Tabulka č. 11: Podpůrná opatření

		škola											celkem
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
p o d p ů r n á o p a t ř e n í	PPP	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	11
	SPC	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	11
	poradenské služby na škole	■		■	■	■	■		■	■		■	8
	služby asistenta pedagoga			■									1
	služby osobního asistenta			■								■	2
	snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině			■									1
	spec. metody, formy a postupy práce	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	10
	zařazení předmětů spec. ped. péče			■									1
	spec. didaktické materiály	■	■	■	■	■		■	■	■		■	9
	spec. učebnice	■		■		■				■			4
	rehabilitační pomůcky									■			1
	kompenzační pomůcky	■		■	■	■			■	■		■	7

Tabulka č. 11 zaznamenává, která podpůrná opatření využívají jednotlivé školy. Vidíme, že všech 11 škol spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou i speciálně pedagogickým centrem. Mnohé školy také volí speciální metody, formy a postupy práce, používají speciální didaktické materiály, poskytují poradenské služby na škole, používají kompenzační pomůcky. Více než polovina sledovaných škol však nevyužívá speciální učebnice. Pouze 1 škola zařazuje do výuky předměty speciálně pedagogické péče a 1 škola používá rehabilitační pomůcky. Osobní asistent působí jen na 2 školách, asistent pedagoga na 1, což jen dokládá pravdivost Kubíčova tvrzení, že podpora v oblasti výchovně vzdělávací je problematická, neboť na platy asistentů je finančních prostředků nedostatek (Kubíče, Kubíčová 1997, s. 30, 31).

10.2 Ověření platnosti hypotéz

Hypotéza č. 1

Hypotézu č. 1 jsme ověřovali prostřednictvím položky dotazníku č. 2 (tabulka č. 2).

Hypotéza č. 1: Na 1. stupni běžných základních škol je více učitelů se speciálně pedagogickým bakalářským či magisterským vzděláním než na 2. stupni běžných základních škol. Zjistili jsme, že z 29 učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním jich na 1. stupni těchto škol působí 19, zatímco na 2. stupni pouze 10. Při porovnání počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednoho učitele se speciálně pedagogickým vzděláním na 1. a 2. stupni sledovaných škol se ukázalo, že je na tom 1. stupeň s 6,35 žáka na jednoho učitele dokonce cca třikrát lépe než 2. stupeň s 21,40 žáka na jednoho učitele.

Učitelé se pravděpodobně oprávněně domnívají, že čím dříve je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnuta speciální pedagogická podpora, tím lépe, a proto má speciálně pedagogické vzdělání více učitelů na 1. než na 2. stupni běžných základních škol.

Hypotéza č. 1 byla dokázána. Na 1. stupni běžných základních škol je více učitelů se speciálně pedagogickým bakalářským či magisterským vzděláním než na 2. stupni běžných základních škol.

Hypotéza č. 2

K ověření hypotézy č. 2 sloužila položka dotazníku č. 4 (tabulka č. 5).

Hypotéza č. 2: Na 1. stupni běžných základních škol není více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než na 2. stupni běžných základních škol. Zjistili jsme, že z celkového počtu 398 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jich 1. stupeň navštěvuje jen 184 (46,23 %), 2. stupeň 214 (53,77 %).

Domníváme se, že na 1. stupni je počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skutečnosti vyšší, než udávají školy zahrnuté do průzkumu, ale někteří z nich nejsou (respektive na počátku školní docházky ani v některých případech nemohou být) odhaleni. Řada ze speciálních vzdělávacích potřeb se může plně projevit až po určité době, kdy by měl

žák ovládat techniku psaní, žák s poruchou pozornosti nebo s poruchou pozornosti s hyperaktivitou může být učiteli považován za žáka školně nezralého atd.

Hypotéza č. 2 nebyla dokázána. Na 1. stupni běžných základních škol není více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než na 2. stupni běžných základních škol.

Hypotéza č. 3

Hypotézu č. 3 jsme ověřovali pomocí položky dotazníku č. 4 (tabulka č. 6).

Hypotéza č. 3: Na běžných základních školách je mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami více chlapců než dívek. Námi provedený průzkum ukázal, že na 9 z 11 sledovaných škol v regionu Česká Lípa je počet chlapců se speciálními vzdělávacími potřebami vyšší než počet dívek. Výjimku tvoří jen škola č. 9, kde je počet chlapců a dívek se speciálními vzdělávacími potřebami stejný, a škola č. 8 s vyšším počtem dívek se speciálními vzdělávacími potřebami. Zjistili jsme, že z celkového počtu 398 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je chlapců 252 (63,32 %), kdežto dívek jen 146 (36,68 %).

Příčinou vyššího počtu chlapců integrovaných do běžných základních škol může být celkově vyšší počet chlapců se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž uvažovat můžeme o tom, zda a příp. jakou měrou se na tomto vyšším počtu podílí, kromě charakteru postižení, nastavení diagnostických nástrojů (Equal 2006, s. 19). Mezi žáky/žákyněmi se specifickými poruchami učení, kteří ve školách zahrnutých do průzkumu tvoří nejpočetnější skupinu ze žáků/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, je podle Michalové 4–10 krát více chlapců než dívek. Odlišný vývoj levé a pravé hemisféry mužského mozku totiž staví chlapce v činnostech vyžadujících koordinaci obou hemisfér, jako je např. čtení a psaní, do nevýhody (2001, s. 26).

Hypotéza č. 3 byla dokázána. Na běžných základních školách je mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami více chlapců než dívek.

ZÁVĚR

V průběhu vytváření teoretické části bakalářské práce nás nemile překvapilo, že někteří odborníci z oblasti speciální pedagogiky ve svých publikacích zapomínají, resp. neuvádějí výchovu a vzdělávání některých kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se např. o knihy Speciální pedagogika od Renotiérové, Ludíkové aj. nebo Pedagogika speciální od Monatové, v jejichž obsahu není na rozdíl od jiných o žácích s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou ani zmínka. Na obdobný problém jsme narazili i u žáků nadaných.

Na základě průzkumu, který je představen v empirické části bakalářské práce, jsme došli ke zjištění, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří téměř 10 % z celkového počtu 4 229 žáků navštěvujících školy zahrnuté do průzkumu. Počet těchto žáků je na 2. stupni o něco (necelá 3 %) vyšší než na 1. stupni. Učitelé s vysokoškolským speciálně pedagogickým vzděláním tvoří také necelých 10 % z celkového počtu 295 učitelů působících ve školách zahrnutých do průzkumu. Na 1. stupni je jejich procentuální zastoupení takřka 3 krát větší než na 2. stupni. Zatímco na 1. stupni připadá v průměru na jednoho učitele se speciálně pedagogickým vzděláním přibližně 6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na 2. stupni je to více než 21 žáků. Domníváme se, že vzhledem k počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je počet učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním zejména na 2. stupni běžných základních škol nedostačující. Ve 4 z 11 škol zahrnutých do průzkumu dokonce nepůsobí žádný učitel se speciálně pedagogickým vzděláním.

Za nedostačující považujeme i počet asistentů. Služeb osobního asistenta využívají jen 2 z 11 škol zahrnutých do průzkumu, služeb asistenta pedagoga dokonce jen 1 škola. Těchto podpůrných opatření není pravděpodobně využíváno pro nedostatek finančních prostředků jak v resortu MPSV, tak v resortu MŠMT.

Na základě analýzy použitých informačních zdrojů a výsledků dotazníkového šetření si dovoluujeme tvrdit, že obecně vzato bylo v České republice učiněno mnoho kroků vedoucích k úspěšné integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, ale mnoho jich bude muset být ještě učiněno. Spíše než teorii máme na mysli praxi oboru, která ve své každodennosti naráží na mnohé překážky, ať už se jedná o neodborný přístup některých učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo nedostatek finančních prostředků.

NÁVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě údajů zjištěných z průzkumu představeného v empirické části bakalářské práce lze navrhnout tato opatření:

1. Začlenit do studia učitelství pro 1. nebo 2. stupeň základní školy předmět speciální pedagogika v takové míře, aby učitelé zvládali výchovně vzdělávací práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, příp. aby byli schopni adekvátně řídit asistenty pedagoga. Např. na pedagogické fakultě univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je v akademickém roce 2013/2014 možné studovat magisterský (nenavazující na bakalářský) studijní program Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika.
2. Vzhledem k počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by MŠMT mělo pro školy uvolnit finanční prostředky, které by jejich ředitelům umožnily využívat funkci asistenta pedagoga.
3. Zvýšit nároky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga. Vyžadovat vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, speciální pedagogiky. Za naprosto nevhodnou považujeme situaci, s níž jsme se setkali, kdy činnosti náležející asistentům pedagoga vykonávali osobní asistenti, jimiž byli uchazeči o zaměstnání dlouhodobě vedení v evidenci úřadu práce, ačkoliv měli o dané problematice minimální znalosti.
4. Zřídit pozici školního speciálního pedagoga na každé základní škole.
5. Dávat přednost individuální integraci před skupinovou integrací. Individuální integrace je podle našeho názoru pro žáka z hlediska sociálního i z hlediska nabývání vědomostí a dovedností výhodnější. Skupinová integrace v podobě specializovaných tříd vyžaduje velmi silnou osobnost pedagoga s odbornými znalostmi o práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a takových, jak jsme se již zmínili, není mnoho. Často ve specializovaných třídách dochází ke snížení nároků na žáky, což má za následek neúspěch při přechodu ze základní školy na školu střední.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BUNEŠOVÁ, M., aj., 2012. *Realizace individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na potřeby vyrovnávacích opatření* [online]. Praha: NÚV. [vid. 19. 5. 2013]. ISBN 978-80-87652-67-1. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_3.pdf

ČÁSLAVSKÁ, M., 2011. Demografický ukazatel výskytu PAS v populaci dle nejnovějších výzkumů. In: *Autismus.cz* [online]. Aktualizováno 2. 2. 2011 [vid. 10. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/odborne-clanky/demograficky-ukazatel-vyskytu-pas-v-populaci-dle-nejnovejsich-vyz-2.html>

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

EQUAL, 2006. Genderová analýza českého školství. In: *Proequality.cz* [online]. [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.proequality.cz/res/data/001/000186.pdf>

HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.

IPPP.CZ, 2013. IPPP ČR transformováno do oddělení 2.5 NÚV. In: *Ippp.cz* [online]. [vid. 28. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/>

JANOTOVÁ, N., 1996. *Kapitoly z integrace sluchově postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-85801-81-7.

KEBLOVÁ, A., 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2. uprav. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.

KUBÍČE, J., KUBÍČOVÁ, Z., 1997. *Máme mnoho společného: integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost i odpovědnost*. Praha: Tech-Market. ISBN 80-86114-08-2.

Listina základních práv a svobod. In: *Slu.cz* [online]. [vid. 7. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.slu.cz/slu/cz/poradenska-centra/docs/listina-zakladnich-prav-a-svobod>

MATĚJČEK, Z., 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-92-7.

- MERTIN, V., 1995. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-4.
- MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.
- MICHALÍK, J., 2006a. Postižení, společnost, právo. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 31–47. ISBN 80-244-1475-9.
- MICHALÍK, J., 2006b. Současný stav školské integrace v ČR. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 115–126. ISBN 80-244-1475-9.
- MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.
- MÜLLER, O., aj., 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M., 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-60-3.
- NÚV, 2013. Základní školy speciální. In: *NÚV.cz* [online]. [vid. 5. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/zakladni-skoly-specialni>
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2003. Integrace žáků s poruchou komunikace. In: VALENTA, M., aj. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 232–258. ISBN 80-244-0698-5.
- PIPEKOVÁ, J., aj., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
- QUENTIN, P., aj., 1997. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-206-8.

RENOTIÉROVÁ, M., 2006a. Speciální pedagogika osob s postižením hybnosti. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 209–239. ISBN 80-244-1475-9.

RENOTIÉROVÁ, M., 2006b. Speciální pedagogika – teoretická východiska. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 9–29. ISBN 80-244-1475-9.

SOURALOVÁ, E., LANGER, J., 2006. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., aj. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 175–189. ISBN 80-244-1475-9.

ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K., 2010. Autismus a další pervazivní vývojové poruchy. In: LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 267–280. ISBN 978-80-7367-679-7.

ŠVARCOVÁ, I., 2003. *Mentální retardace*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-821-X.

Úmluva o právech dítěte. In: *Osn.cz* [online]. [vid. 7. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, M., aj., 1998. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.

VOCILKA, M., 1994. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-85801-33-7.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 11, s. 319–327 [vid. 13. 3. 2013]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011_05.pdf

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 490–502 [vid. 28. 2. 2013]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 503–508 [vid. 26. 2. 2013]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 56, s. 1499–1501 [vid. 8. 3. 2013]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/16097_1_1/

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2009, částka 17, s. 690–704 [vid. 8. 3. 2013]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_49_2009.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10348 [vid. 26. 1. 2013]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník (viz text s. 35)

Příloha A – Dotazník

Vážený kolego, vážená kolegyně,

dotazník, který se Vám dostává do rukou, je součástí mé bakalářské práce zabývající se integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů základních škol v regionu Česká Lípa.

Dotazník je anonymní. Vaše odpovědi budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za pravdivé vyplnění všech v dotazníku uvedených položek.

Eichlerová Gabriela

bakalářský studijní program Speciální pedagogika
Technická univerzita v Liberci
akademický rok 2012/2013

1. Kolik učitelek a učitelů tvoří váš pedagogický sbor?

počet učitelek a učitelů na 1. stupni

počet učitelek a učitelů na 2. stupni

2. Kolik učitelek a učitelů má speciálně pedagogické vzdělání?

1. stupeň

počet učitelek a učitelů s bakalářským speciálně pedagogickým vzděláním

počet učitelek a učitelů s magisterským speciálně pedagogickým vzděláním

2. stupeň

počet učitelek a učitelů s bakalářským speciálně pedagogickým vzděláním

počet učitelek a učitelů s magisterským speciálně pedagogickým vzděláním

3. Kolik žáků v letošním školním roce (2012/2013) navštěvuje vaši základní školu?

počet žáků na 1. stupni

počet žáků na 2. stupni

4. Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci, u kterých bylo diagnostikováno tělesné, mentální, zrakové, sluchové nebo kombinované postižení, autismus, vad řeči, specifické poruchy učení nebo chování, zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, sociální znevýhodnění, mimořádné nadání) navštěvuje v letošním školním roce (2012/2013) vaši základní školu?

1. stupeň

počet chlapců se speciálními vzdělávacími potřebami

počet dívek se speciálními vzdělávacími potřebami

2. stupeň

počet chlapců se speciálními vzdělávacími potřebami.....

počet dívek se speciálními vzdělávacími potřebami.....

5. Uved'te, prosím, ke každé položce počet žáků vaší školy.

žáci s tělesným postižením žáci se specifickými poruchami učení

žáci s mentálním postižením žáci se specifickými poruchami chování

žáci se zrakovým postižením žáci zdravotně oslabení

žáci se sluchovým postižením žáci dlouhodobě nemocní

žáci s kombinovaným postižením žáci sociálně znevýhodnění

žáci s autismem žáci mimořádně nadaní

žáci s vadami řeči

žáci se zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování

6. Kolik žáků je na vaší škole integrováno?

1. stupeň

počet žáků individuálně integrovaných

počet žáků skupinově integrovaných

2. stupeň

počet žáků individuálně integrovaných.....

počet žáků skupinově integrovaných.....

7. Která z podpůrných opatření využívá vaše škola při speciálním vzdělávání?

Zakroužkujte, prosím, všechny položky týkající se vaší školy.

- a) pedagogicko-psychologická poradna
- b) speciálně pedagogické centrum
- c) poradenské služby na škole
- d) služby asistenta pedagoga
- e) služby osobního asistenta
- f) snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině
- g) speciální metody, formy a postupy práce
- h) zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- i) speciální didaktické materiály
- j) speciální učebnice
- k) rehabilitační pomůcky
- l) kompenzační pomůcky

8. Jaký je přibližně počet obyvatel obce, ve které se nachází vaše škola?

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Eichlerová Gabriela